



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Psychologia i film

Author: Michał Brol

Citation style: Brol Michał. (2014). Psychologia i film. W: M. Brol, A. Skorupa (red.), "Psychologiczna praca z filmem" (S. 11-40). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Michał Brol

Psychologia i film

Obszary psychologii: psychologia ogólna, historia psychologii, psychologia uczenia się
Omawiane zagadnienia: różne aspekty związku psychologii i filmu, uczenie się z wykorzystaniem filmów

Zastosowanie: kierunki studiów i przedmioty, na których są omawiane filmy i na których się z nimi pracuje

Chyba nic nie przykuwa dziś bardziej uwagi niż psychologia. Wygląda na to, że ludzie wciąż nie mają jej dosyć. Psychologia zawładnęła telewizją (...), jest obecna w filmach, kolorowej prasie, sztukach, powieściach, poradnikach, sporcie, pracy, tekstach piosenek, edukacji, gazetach (...), stacjach radiowych (...) oraz w internecie¹.

Ludy T. Benjamin Jr., *Historia współczesnej psychologii*

Jeśli muzyka jest sztuką ucha, malarstwo oka, to kino jest sztuką umysłu².

Hugo Münsterberg

Wprowadzenie

Skoro między słowami „psychologia” i „film” znalazł się spójnik, nasuwa się pytanie, czy jest to po prostu wymienienie dwóch elementów, czy może między psychologią i filmem zachodzi jakiś związek, czy raczej związki? Bardziej zasadne wydaje się mówić o jednym związku, choć zachodzącym na wielu płaszczyznach. Film wspiera psychologię: jako technologia umożliwia na przykład zapis badań i działań podejmowanych przez psychologów, jako środek komunikacji czy dziedzina sztuki umożliwia obrazowanie zjawisk psychologicznych, stwarza

¹ Przeł. J. Rydlewska.

² Przeł. A. Helman.

szansę popularyzacji psychologicznej wiedzy. Ta relacja jest jednak dwustronna, bo przecież psychologia i psychologowie mogą na przykład wspierać pełniejsze zrozumienie zachowań, postaw czy emocji bohaterów filmów, a ciekawym obszarem badawczym jest psychologia twórczości.

Związek psychologii i filmu ma już staż pozwalający na podsumowania. W historii tej relacji od samego początku można dostrzec wzajemną bliskość oraz pasję. Szczególny związek filmu i psychologii podkreślany jest bowiem w wielu publikacjach. Trawestując trójczynnikową koncepcję miłości Roberta Sternberga, omówioną w książce Bogdana Wojciszke (2009), do wspomnianej bliskości (a właściwie intymności) i pasji (czyli namiętności) dodać by trzeba trzeci element tego układu, a mianowicie zaangażowanie. Jeśli mierzyć je owocami tego związku, to zaangażowanie stale rośnie, a w każdym razie utrzymuje się na wysokim poziomie. Wciąż pojawiają się kolejne badania i opracowania łączące psychologię i film. Zaangażowanie jest tym składnikiem miłości, którego natężenie sami możemy regulować — wydaje się, że psychologia i film wciąż się nawzajem inspirują. Schodząc jednak z wyżyn tego niekiedy burzliwego związku na ziemię, trzeba sobie zadać pytanie, czy jest on satysfakcjonujący. I dla kogo miałby takim być? By podjąć się próby odpowiedzi na tak postawione pytanie, w pierwszej kolejności trzeba się przyjrzeć historii początków tak filmu, jak i psychologii — skupiając się przy tym na ich punktach wspólnych. Ludy T. Benjamin, Jr., autor współczesnego podręcznika historii psychologii, przypomina, że autorem pierwszej dość popularnej książki na temat historii psychologii (wydanej w 1929 roku) był Edwin Boring. Złośliwi mogą uznać, że nazwisko tego autora nie jest najlepszą reklamą dla podręcznika dziejów minionych (ang. *boring* znaczy „nudny”), lecz to właśnie podręcznik Boringa był uznawany przez prawie czterdzieści lat „za niekwestionowane źródło wiedzy na temat historii psychologii” (Benjamin, Jr, 2008, s. 11). Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że to właśnie historia pomaga nam uchwycić sens terażniejszości.

Wspólne narodziny?

Amerykański psychiatra Glen Owens Gabbard (2001, s. 1) pisze o dwóch „obietujących narodzinach”, jakie miały miejsce w 1895 roku: bracia Lumière wynaleźli projektor filmowy i narodziło się kino, zaś wydanie „Studiów nad historią” Freuda zapoczątkowało epokę psychoanalizy. Przez cały XX wiek te dwie dyscypliny były ze sobą nierozzerwalnie związane. Wspomnianym początkiem kina miał być pierwszy publiczny (płatny) pokaz filmów **Augusta i Louisa Lumière**, który odbył się 28 grudnia 1895 roku w podziemiach *Grand Café* w centrum Paryża (Lebeau, 2006).

Okazuje się jednak, że wspomniany pokaz należy traktować w specyficzny sposób:

wydarzenie ma raczej charakter symboliczny i nie w pełni odpowiada prawdzie. Istotnie, bracia Lumière pokazali widzom efekt swojej pracy: jednoujęciowe, kilkudziesięciosekundowe filmy zrealizowane statyczną kamerą i przedstawiające autentyczne wydarzenia (...), ale nie oznacza to, że oni sami byli pionierami w dziedzinie ruchomych obrazów (Wojnicka, 2010, s. 15).

Za pierwszy film uznaje się bowiem „zrealizowany w 1888 roku obraz **„Scenka z ogrodu w Roundhay”** (*Roundhay Garden Scene*)³, zaś urządzenie do rejestracji obrazu (kinetograf) i do jego wyświetlania dla jednej osoby (kinetoskop) zbudował Thomas Edison w 1891 roku (Ibid., s. 16). Brytyjscy historycy Asa Briggs i Peter Burke przypominają, że „początki filmu związane są z mechaniką”, a...

pierwszym człowiekiem, któremu udało się nadać serii zdjęć wrażenie ruchu, był Eadweard Muybridge, którego chronofotograficzna seria ukazująca ruch koni, wykonana w 1872 dla gubernatora Kalifornii, udowodniła, że w pewnej fazie klusa konie odrywają wszystkie nogi od ziemi. (...) Równolegle francuski fizjolog, Étienne-Jules Marey (...) w jednym kadrze utrwalił wiele klatek ukazujących ruch lecącego ptaka (Briggs, Burke, 2010, s. 223).

Uznanie szczególnej roli filmu

Pionierów myśli filmowej jest wielu i trudno dziś — jak zauważa Alicja Helman (2007) — oddać im pełną sprawiedliwość. Jedne teksty trafiły do kanonu, inne znane są tylko lokalnie, ze względu na język ich publikacji, jeszcze inne wciąż czekają na swoich odkrywców. Pewne jest to, że refleksja nad zjawiskiem i możliwościami kina, jego oddziaływaniem na publiczność towarzyszy mu od chwili jego narodzin. Jacques Aumont i Michel Marie stwierdzają jednoznacznie, że analiza filmu zrodziła się w tym samym czasie, co samo kino (Aumont, Marie, s. 2011). Jednym z niezaprzeczalnych prekursorów w myśli filmowej był Bolesław Matuszewski, fotograf, którego dwie ważne prace ukazały się w języku francuskim w 1898 roku. Zwrócił on uwagę na fakt, że pionierzy kinematografii starali się doskonalić metody badania naukowego. Chociaż już wtedy wynalazek kina dzielił tylko krok od wykorzystania go do celów rozrywkowych, Matuszewski podkreślił, że **kino może służyć znacznie bardziej doniosłym celom** — może być znakomitą narzędziem w walce z czasem. Może być również środkiem nauczania, instrumentem badań czy też sposobem „oddziaływania na dusze ludzkie” (Helman, 2007, s. 12). Matuszewski wskazał możliwości filmu, które później faktycznie zostały wykorzystane na szeroką skalę, zwrócił na przykład uwagę na znaczenie filmu dla przemysłu (reklama) czy medycyny (filmowanie zabiegów i zachowań pacjentów). Przewidywał też, że wynalazek ten, jako sługa historii, pozwoli ocalić od zapomnienia lokalne tradycje i utrwalić wszystko to, co za chwilę pogrąży się w mrokach czasu (Ibid., s. 2007).

³ http://pl.wikipedia.org/wiki/Scenka_ogrodu_z_Roundhay

Chociaż prawdopodobnie pierwszym tekstem traktującym kino jako **nową formę ekspresji artystycznej** był artykuł profesora uniwersytetu w Pradze Václava Tillego (1908), to palmę pierwszeństwa w gloryfikacji filmu jako sztuki dzierży Ricciotto Canudo (1911). Był on między innymi krytykiem teatralnym i filmowym i założył **Klub Przyjaciół Siódmej Sztuki**, odpowiednik współczesnych Dyskusyjnych Klubów Filmowych. Ogłosił, że film jest nie tylko sztuką równie wartościową jak wszystkie inne, ale że jest wśród nich najważniejszy, realizuje bowiem odwieczne marzenie ludzkości, jest sztuką totalną — jednoczy naukę i sztukę jako „dziecko Maszyny i Sentymentu” (Helman, 2007, s. 14). Znamienne jest, że niemiecki naukowiec **Hugo Münsterberg**, doskonale się orientujący, jak trudne były początki psychologii, kiedy była ona jeszcze nową dziedziną wiedzy, określił narodziny ruchomych obrazów jako „powstanie nowej, w pełni autonomicznej sztuki, która rozwija się wedle własnych praw i zgodnie z własnymi celami” (Ibid., s. 26). Nie była to wówczas — mówiąc najogólniej — postawa powszechna.

Marc Ferro, światowej sławy francuski historyk specjalizujący się między innymi w dziejach kina, przypomina, że film nie tylko ma obecnie pełnoprawne miejsce w archiwach, ale jest również powszechnie uznanym przedmiotem badań naukowych. Co więcej, jego zdaniem produkcje filmowe mogą wręcz być czynnikiem dziejowym — w takim stopniu, w jakim współtworzą rozwój świadomości społecznej. Ale **uznanie filmu nie nastąpiło szybko**. Pomysł badania dzieł filmowych jako dokumentów i podjęcia w taki sposób czegoś na kształt analizy społeczeństwa zrodził się u progu lat sześćdziesiątych XX wieku. Jak wspomina Ferro, świat uniwersytecki wówczas się na tę ideę oburzył. W połowie XX wieku projekt ów był usankcjonowany połowicznie, a do świata kultury włączone zostały jedynie jego najszlachetniejsze aspekty, takie jak malarstwo, muzea, kolekcje. Właśnie w ciągu lat sześćdziesiątych „przedstawicielom francuskiej Nowej Fali udało się narzucić — zarówno piórem, jak i kamerą — taki wizerunek sztuki filmowej, który stawiał ją na równi ze wszystkimi innymi sztukami i w konsekwencji dawał jej prawo do wypowiedzania się na temat historii. Bez wątpienia kino robiło to od dawna, ale to uznanie, ta legitymizacja zaistniały tak naprawdę dopiero wówczas” (Ferro, 2011, s. 9—10).

Na początku tego podrozdziału dowiadujemy się o dwóch „obietujących n rodzinach”, a takie zestawienie wspomnianych dwóch wydarzeń może być dość chwytlive. Jednak, po pierwsze, trzeba trzeźwo zauważyć, że chodzi raczej nie o wspólne narodziny (stąd znak zapytania w tytule podrozdziału), lecz o równoległe czasowo: rozwój techniki filmowej i zainteresowanie psychiką człowieka. Narodziny zarówno filmu, jak i psychologii to proces wyłaniania się nowego wynalazku (film), powstawania nowych dziedzin nauki, wiedzy i praktycznej działalności (psychologia i filmoznawstwo), ale też nowej dziedziny sztuki i kultury (kino i film). Był to proces, a zatem trudno określić konkretną datę powstania tych dziedzin, nie stało się to przecież w ciągu jednego roku.

Po drugie, należy zwrócić uwagę, że chociaż chodziło o **narodziny psychoanalizy, a nie psychologii**, to niekiedy przedstawia się (lub raczej: przedstawiało się) związek psychologii i filmu, przywiązując większą wagę właśnie do psychoanalizy. Jest to problematyczne, dlatego że

wielu ludzi, którzy nigdy nie mieli zajęć z psychologii akademickiej, kojarzy psychologię [tylko] z ideami Zygmunta Freuda (np. sny, nieświadomość) albo generalnie z psychologią kliniczną (np. poradnictwo, zaburzenia psychiczne). Te skojarzenia są istotne, ale wąskie, ponieważ psychologia obejmuje (...) wiele dziedzin i subdyscyplin (Young, 2012, s. 11).

Spółeczny odbiór komplikuje to, że „psychoanaliza jest zarówno metodą i techniką terapii zaburzeń psychicznych, jak i teorią życia psychicznego, zainicjowaną i rozwijaną przez Zygmunta Freuda, jego uczniów i następców” (Helman, Ostaszewski, 2007, s. 241). Sam Freud w 1923 roku określił ją jako metodę badania procesów psychicznych inaczej niedostępnych, opierającą się na tym badaniu metodę leczenia neurotycznych zaburzeń oraz jako zbiór poglądów, które mają stworzyć nową dyscyplinę (Pajor, 2009). Natomiast w odniesieniu do filmu psychoanaliza może być metodą jego analizy i interpretacji (zostanie to omówione w kolejnym podrozdziale).

Dla psychoanalizy nie są zbyt łaskawi autorzy klasycznego polskiego podręcznika psychologii (Doliński, Strelau, 2011). Tytuł jednego z jego podrozdziałów brzmi: „Psychoanaliza — od aspiracji naukowych do mitu”. Nic dziwnego, skoro psychoanaliza przyczyniła się do zrozumienia człowieka, ale także rozpowszechniała „wiele całkowicie błędnych poglądów” — dlatego potrzebuje demitologizacji (Pajor, 2009, s. 341).

Podkreślić należy, że psychologia jako dyscyplina naukowa oraz sztuka filmowa sięgają czasów wcześniejszych niż rok 1895, wspomniany ze względu na pokaz braci Lumière i publikację książki Freuda. Jako datę narodzin psychologii najczęściej podaje się rok 1879, kiedy to w Lipsku zostało otwarte pierwsze **laboratorium psychologiczne**. W ten sposób **Wilhelm Wundt** zapoczątkował nową dyscyplinę badawczą. Zanim się to stało, w latach 1858—1862 opublikował on serię artykułów dotyczących psychologii spostrzegania wzrokowego, które następnie wydał jako swoją drugą książkę zatytułowaną „Przyczynki do teorii spostrzegania zmysłowego” (*Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung*). Takie były początki naukowej psychologii. Od końca XIX wieku po czasy obecne zatoczyła ona

pełne koło od eksperymentalnych badań świadomości (strukturalizm i funkcjonalizm), przez eksperymentalne badania nad zachowaniem (behawioryzm), do eksperymentalnych badań nad zachowaniem i procesami umysłowymi (behawioryzm i psychologia poznawcza) (Benjamin Jr., 2008, s. 264).

Wundt był trzykrotnie nominowany do Nagrody Nobla, a jednym z promotorów wniosku do Komitetu Noblowskiego był Hugo Münsterberg. Był on doktorantem Wundta i uzyskał doktorat z psychologii na uniwersytecie w Lipsku w roku 1885, a zatem parę lat po utworzeniu tam psychologicznego laboratorium.

Münsterberga uważa się za główną postać amerykańskiej psychologii stosowanej, bywa on też nazywany twórcą psychologii przemysłowej i ojcem psychologii sądowej. Kiedy uznał, że w tej drugiej subdyscyplinie osiągnął wszystko, co mógł, skoncentrował się na stosowaniu psychologii w biznesie, edukacji, medycynie i w filmie. Zanim zmarł (zresztą podczas prowadzenia zajęć ze wstępu do psychologii), zdążył przygotować kilka znaczących książek z zakresu psychologii przemysłowej, sądowej, nauczania tej dyscypliny, psychoterapii i psychologii filmu (Ibid., s. 98, 132–134, 140).

W 1916 roku w Nowym Jorku Münsterberg opublikował książkę o filmie zatytułowaną *The photoplay. A psychological study* („Dramat kinowy. Studium psychologiczne”). Opublikowanie tego rodzaju książki w owym czasie musiało być wydarzeniem niezwykłym i być może także z tego powodu pozostała ona nieznaną szerszym kręgom odbiorców aż do roku 1970, kiedy trafiła do światowego obiegu. Jak pisze Alicja Helman (2007), była to pierwsza kompletna teoria filmu, która do pewnego stopnia wytrzymała próbę czasu, choć powstała w okresie, w którym nie funkcjonowała uznana terminologia dotycząca refleksji nad sztuką filmową. Nieznane było jeszcze pojęcie samego filmu, a zamiast tego mówiono o sztuce ruchomych obrazów (*moving pictures*) lub o dramacie kinowym (*the photoplay*). Ten drugi termin odnosił się do filmu fabularnego. Münsterberga fascynowało wszystko, co było nowe, dlatego zainteresował się również filmem. Jednak podobnie jak wszyscy intelektualiści jego pokolenia, wstydził się chodzić do kina, uznając taką rozrywkę za niegodną profesora Harvardu. Przypadkowo obejrzały film z 1914 roku, pod tytułem „Córka Neptuna” (*Neptune’s Daughter*), sprawił, że odkrył on możliwości kina. Jego fenomen starał się wyjaśnić poprzez badanie zespołu cech kina, które nadają mu odrębność. Cechy te odnajdywał u odbiorcy — w specyfice pracy jego umysłu. Jego zdaniem, głównym celem dramatu filmowego jest obrazowanie emocji — filmowe postacie za sprawą doznawanych i wyrażanych uczuć wywołują emocjonalne przeżycia u widzów. Z kolei twórca filmowy może te emocje dzięki całej paletce możliwości intensyfikować. Münsterberg jako pionier filmoznawstwa opisuje **zjawisko identyfikacji i projekcji**, odnosząc je do zaangażowania widowni w przeżycia bohaterów (dopiero czterdzieści lat później rozpozna to Edgar Morin). Widzowie mogą podzielać uczucia bohaterów (identyfikacja) lub rzutować własne emocje na ekran — na postaci czy scenerię (projekcja). Oddzielnie były przez niego analizowane emocje pojawiające się po prostu w kontakcie ze sztuką i tak zwana satysfakcja estetyczna (Ibid., s. 21–28).

Wyżej wspomnianą książkę często się przywołuje się jako dowód na bliskie związki psychologii i filmu w początkach istnienia obu dziedzin. Historia ta staje się jeszcze ciekawsza, gdy dodamy, że wspomniany już **Edwin Boring** sprzeciwiał się zbytniemu upraszczaniu psychologii, co jego zdaniem miał czynić Münsterberg. Boring opowiadał się za powrotem psychologii do naukowości, by dziedzina ta była godna wykładania na najstarszym amerykańskim uniwersytecie,

jakim jest Uniwersytet Harvarda (Stevens, 1973). Odczuwał on wręcz potrzebę pełnienia misji obrony harwardzkiej psychologii przed filozofami (Weil, 1963). O ile niemieckiego filozofa Münsterberga można uznać za pierwszego znaczącego krytyka i analityka filmu, to jednak Boring był w awangardzie psychologów badających wpływ filmu na odbiorców. Przeprowadził on najprawdopodobniej pierwszy w historii eksperyment, którego celem była ocena oddziaływania filmu na odbiorcę. Do zmierzenia dokładności relacjonowania wydarzeń wykorzystano jednogminutową scenę z krótkometrażowego filmu pod tytułem *Van Bibber's Experiment* (Rieber, Kelly, 2014). Takie zapisywanie kart wspólnej historii filmu i psychologii jest szczególnie ważne dla tej drugiej, która przecież „jest nauką i to nauką empiryczną” (Brzeziński, 2007, s. 15).

Dwa podejścia do analizy filmu

Z punktu widzenia psychologii, w pewnym uproszczeniu możemy wyróżnić dwa główne podejścia do analizy filmu i pracy z nim — **psychoanalityczne** oraz **kognitywne**, co oczywiście nie wyczerpuje wzajemnych powiązań psychologii i filmu. W podejściu psychoanalitycznym podkreśla się rolę nieświadomości, zaś w kognitywnym — przeciwnie — zakłada się świadomy i aktywny udział widza. Podejście psychoanalityczne zostanie poniżej przedstawione nieco szerzej z trzech powodów — po pierwsze, dlatego że to właśnie model psychoanalityczny dominował w badaniach dotyczących sztuki, po drugie, ponieważ jego omówienie da okazję do obalenia co najmniej dwóch mitów, po trzecie zaś z tej przyczyny, że w poszczególnych częściach tej książki raczej nie proponuje się psychoanalitycznych interpretacji dzieł filmowych.

Jacques Aumont i Michel Marie w swojej wydanej po raz pierwszy w 1988 roku książce pod tytułem „Analiza filmu” (2011) (*L'analyse des films*) zastanawiają się nad tym, dlaczego to jednak model psychoanalityczny zdominował badania filmoznawcze w latach osiemdziesiątych XX stulecia. U ich schyłku psychoanaliza stanowiła centralną teorię w badaniach literackich i dotyczących sztuki. Jak tłumaczą, „kino, które często traktowało psychoanalizę jako temat szczególnie płodny dla fikcji, odegrało zresztą istotną rolę w popularyzacji i upowszechnianiu doktryny Freuda, które odbyły się zresztą nie bez pewnych zniekształceń i uproszczeń” (s. 299).

Ciekawa jest opinia samego Freuda odnośnie filmu. W 1925 roku otrzymał on od Samuela Goldwyna propozycję współpracy „nad filmem o najsławniejszych historiach miłosnych wszech czasów”, ale ją odrzucił, mimo że zaoferowano mu honorarium w wysokości stu tysięcy dolarów. Pisał później, że filmowania „tak trudno uniknąć, jak — zdaje mi się — krótkich spodenek. Ja jednak nie dałem

się nająć i osobiście nie mam najmniejszej ochoty mieć cokolwiek wspólnego z jakimkolwiek filmem” (Winterhoff-Spurk, 2007, s. 19).

Jak już wcześniej napisałem, w odniesieniu do filmu psychoanaliza to metoda jego analizy i interpretacji. Utwór artystyczny stał się przedmiotem tego typu działań w 1953 roku, kiedy została opublikowana praca „Psychoanalytic Explorations in Art” (*Zastosowanie metody psychoanalitycznej do badania sztuki*) autorstwa Ernsta Krisa (Godzic, 1984). W podejściu psychoanalitycznym kino, a właściwie jego doświadczanie, może być traktowane jako ucieczka we wczesne dzieciństwo, czy wręcz wyraz pragnienia powrotu do łona matki. Metafora ta może się wydać cokolwiek wydumana i pozbawiona odniesień do psychoanalizy. Jak zauważa Łucja Demby, w takim ujęciu kino i telewizja zastępują prawdziwe życie. Z lęku przed życiem, z tchórzostwa, widz wygodnie i bezpiecznie sytuuje się w fikcji, niczym w łonie matki. To, że nie mamy wpływu na świat filmu, sprawia, że sytuacja staje się jeszcze bardziej podobna „do wymarzonego dzieciństwa czy łona matki — kiedy o wszystkim zdecydowano za nas, zapewniając jednocześnie poczucie błęgiego bezpieczeństwa” (Demby, 1995, s. 58—59).

W latach sześćdziesiątych XX wieku pojawił się postulat włączenia teorii podmiotu do semiotycznej analizy kina. Francuscy badacze zastanawiają się, dlaczego sięgnięto wówczas tylko po psychoanalizę, przede wszystkim freudowską, modyfikowaną przez teorię podmiotu **Jacques’a Lacana**? Jak zauważają, „istnieje przecież wiele innych teorii podmiotu, na przykład te rozwijane (...) w obrębie psychologii poznawczej” (Aumont, Marie, 2011, s. 301). Niemniej to w koncepcji Freuda osiągnięcie przyjemności patrzenia stało się jedną z podstawowych potrzeb człowieka, a freudowska i lacanowska psychoanaliza uznała wizualność za kluczową dla podmiotowości — według tych badaczy film nadaje strukturę sposobowi widzenia (Rose, 2010). Pod koniec lat osiemdziesiątych popularność modelu psychoanalitycznego w filmoznawstwie tłumaczono tym, że to właśnie psychoanaliza, bardziej niż jakakolwiek inna teoria podmiotu, zajmuje się zagadnieniem spojrzenia i widowiska oraz procesem tworzenia znaczeń. Jacques Lacan i jego uczniowie najczęściej odnosili się do książek „Objaśnianie marzeń sennych” (*Die Traumdeutung*) oraz „Dowcip i jego stosunek do nieświadomości” (*Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*), w których Freud rozpatrywał związek między znaczeniem jawnym a ukrytym (Aumont, Marie, 2011).

W jednym z rozdziałów książki Marka Haltofa (1992) pod znamienym tytułem „Kino lęków” możemy przeczytać, że do „opisywania najgłębszych znaczeń filmów i filmowych przeżyć najbardziej nadaje się teoria psychoanalityczna” (Pawelec, 1992, s. 132). Wraz z jej pojawieniem się krytycy, teoretycy i badacze filmu bardziej zainteresowali się filmami zaliczanymi do horrorów. Oczywiście uznanie, że jest to prosty związek przyczynowo-skutkowy byłoby nadużyciem, istotne jest jednak, że w ich refleksji na pierwszy plan wysuwają się nie tyle złe sny, koszmary, co przeniesione do **podświadomości** myśli i dążenia. Źródłem

lęku jest „powrót tego, co represjonowane” (spychane do podświadomości) pod postacią monstrum (Ibid.).

Horror jako zwierciadło przeżyć nastolatka?

Niektórzy wiążą interpretację horroru z przeżyciami człowieka w okresie dojrzewania: „Jeżeli do tego czasu dziecko radziło sobie dość dobrze z otaczającą go rzeczywistością, teraz spotyka się z istotnymi zmianami w sferze psychiki i w swoim ciele. (...) Widz kinowy, mimo przerażenia, jakie wywołują u niego filmowe potwory, odczuwa zwykle tajemnicze powinowactwo (...), co wynika ze wspólnego potworom filmowym i osobom w okresie dojrzewania poczucia wyobcowania, odrzucenia przez społeczeństwo, mimo silnego pragnienia bycia akceptowanym. (...) zwykle obiektem ataku jest osoba płci przeciwnej, atak następuje zwykle w nocy, często ofiara znajduje się w łóżku. Potwory nigdy nie używają żadnych narzędzi, atakują wyłącznie ciałem, często ofiarami są dzieci (...). Również i efekt ataku przypomina odczucia związane z pierwszymi doświadczeniami seksualnymi — ofiara nigdy nie odzyska już poprzedniej niewinności, tak jak nie można odzyskać utraconego już dziewictwa, a często staje się podobnym potworem, jak ten, który ją zaatakował. Potwór jest natomiast często pełen wstydu i poczucia winy, co jeszcze bardziej zwiększa jego udrękę. (...) Upuszczenie krwi przez wampiry, czy też regularne, comiesięczne przebudzenia wilkołaka zdają się wiązać z tajemniczym i przerażającym cyklem menstruacyjnym” (Pawelec, 1992, s. 123—124).

Jak zauważa filozof sztuki i filmoznawca Noël Carroll, wąska koncepcja psychoanalizy uznaje „wszystkie postacie potworów za wyraz wypartych pragnień seksualnych” (Carroll, 2004, s. 291). Chociaż niektóre występujące w horrorach historie można uznać za wyraz tłumionego pożądania seksualnego, to Carroll zastanawia się, „w jaki sposób pragnienia seksualne mogłyby być zaspokajane za pomocą obrazów ludzi trutowanych przez wielkie goryle albo rozpuszczanych cuchnącym, śmiercionośnym oddechem Godzilli”. Jego zdaniem,

w tym miejscu pomysłowy psychoanalityk rozwinąłby łańcuch skojarzeń, prowadzący na przykład od mężczyzn, którzy dostali się we władzę warzyw, do pożądania seksualnego. Będziemy jednak mieli pełne prawo traktować podejrzliwie naciągane skojarzenia i tworzone *ad hoc* hipotezy, dopasowujące fakty do teorii (Ibid., s. 288).

Co prawda, tak wąskie podejście można rozszerzyć — „potwory i ich czyny nie muszą symbolizować pragnień seksualnych, lecz mogą wiązać się z wieloma różnymi formami tłumienia, dotyczącymi sfery seksualnej, jak i lęków oraz fantazji wieku dziecięcego”, ale pojawia się wątpliwość, „czy każdego potwora można połączyć z tłumionym doznaniem psychicznym” (Ibid., s. 288—289).

W podejściu psychoanalitycznym występuje zagadnienie **katharsis** i działań katartycznych. Pojęcie to pojawia się u Artystotelesa jako określenie oczysz-

czenia z żalu i lęku (Ibid.). Dokonuje się ono dzięki identyfikacji z bohaterami tragedii, co umożliwia oczyszczenie duszy. Natomiast u Freuda „jest to odreagowanie, początkowo rozumiane wąsko, jako ponowne przeżycie wypartych do nieświadomości treści, później w znaczeniu szerszym, jako emocjonalne, powtórne przeżywanie napięć wywołanych przez uświadamiane zjawiska” (Haltorf, 1992, s. 76). Psycholog społeczny Roy Baumeister przypomina, że *katharsis* to satysfakcja emocjonalna, powszechnie znana jako dawanie upustu swojej złości. Ma jej rzekomo towarzyszyć uwalnianie agresji. Zdaniem Freuda, agresywne zachowanie, a nawet bycie świadkiem agresji, daje ludziom satysfakcję emocjonalną, dzięki której są oni później mniej skłonni do postępowania w taki sposób. Przeczy temu jednak wiele dowodów — stwierdzono, że cała idea jest błędna i należy ją odrzucić (Baumeister, 2011).

Pojęcie *katharsis* pojawia się w tym podrozdziale nie bez przyczyny — „oczyszczające działanie miałyby mieć fantazjowanie (...) i oglądanie przemocy na ekranie” (Wojciszke, 2011, s. 71). Wiara w ten mechanizm jest powszechna „zapewne dlatego, że rozładowanie gniewu jest przyjemne, przynosi ulgę i powoduje faktyczny spadek rozkurczowego ciśnienia krwi do poziomu sprzed prowokacji, która z kolei wzrost ciśnienia wywołuje. (...) Rozładowanie gniewu jest przyjemne, ale nasila agresję” (Ibid., s. 71). *Katharsis* poprzez agresję nie działa i co więcej — osoby mimo wszystko podzielające wiarę w moc tego zjawiska, same odreagowują bardziej agresywnie (loc. cit).

W wątku psychoanalitycznym i zarazem w związku z filmem jako twórczością pojawia się jeszcze jeden mit. Profesor psychologii James C. Kaufman, który przyznaje, że miał „więcej Freuda” na anglistyce niż w całym programie swoich studiów psychologicznych, zauważa również, że teoria autora „Objaśniania marzeń sennych” i psychoanaliza poświęca sporo miejsca tematyce **twórczości**,

tyle że i tym razem nie mamy do czynienia z rzetelną, naukową psychologią. (...) Jest to zresztą wybitnie negatywny sposób patrzenia na twórczość; większość bowiem freudowskich koncepcji twórczości skupia się na idei, że używanie wyobraźni czy też tworzenie różnych rzeczy jest formą sublimacji⁴ popędu seksualnego (Kaufman, 2011, s. 15–16).

Tymczasem, „jak na ironię, najnowsze badania pokazują, że ludzie kreatywni mają zwykle bogatsze życie seksualne niż mniej kreatywni” (Ibid., s. 16).

Teorie postrukturalne inspirowane psychoanalizą za punkt wyjścia refleksji nad odbiorem filmu przyjmują pytanie „**Co film robi z widzem?**”. Podejście to akcentuje znaczenie procesów nieświadomych, które blokują aktywne rozszyfrowywanie tekstu — odbiorca jest przez nie sterowany. W przeciwieństwie do tego, kognitywna teoria filmu próbuje udzielić odpowiedzi na pytanie „**Co widz robi**

⁴ W psychoanalizie sublimacja to jeden z mechanizmów obronnych osobowości, który polega na przesunięciu celu, którego nie można zrealizować, na inny, zastępczy.

z filmem, aby go zrozumieć?”. Jej pionierem był Hugo Münsterberg, który we wspomnianej wyżej pracy, zatytułowanej „Dramat kinowy. Studium psychologiczne” z 1916 roku, traktował widza jako świadomy podmiot aktywnie przetwarzający treść filmu (Pisarek, Francuz 2007). Wśród psychologów kognitywnych, którzy zdecydowali się na „flirt” z filmem, można wymienić takich badaczy jak Peter Ohler, Virginia Brooks, Julian Hochberg, Robert N. Kraft, Gerhild Nieding i Michael R. Waldmann. Widzą oni w filmie materiał „bódcowy” dla procesów poznawczych widza (Ostaszewski, 1999A, s. 133).

Zastrzeżenia wobec podejścia psychoanalitycznego w odniesieniu do filmu, a zarazem historię przejścia od niego do podejścia kognitywistycznego, podsumowuje profesor Jacek Ostaszewski, który wskazuje na swobodę interpretacyjną psychoanalizy „zmierzającą nieodmiennie do znalezienia we wszystkich filmach tych samych wątków i tropów: regresji narcystycznej, kompleksu Edypa, groźby «kastracji» czy symboliki fallicznej” (Ostaszewski, 1999B, s. 42). Oczywiście, co podkreślam, jest to spojrzenie przez pryzmat analizy filmowej. Niemniej niektórzy odbiorcy mogą odnieść mylne wrażenie, że cała psychologia, skoro oferuje jedynie taką wizję, jest dość uboga i monotematyczna. Wymusiło to poszukiwanie innego paradygmatu, który

na gruncie teorii psychologicznej stwarzałby alternatywę wobec psychoanalizy. Szansę rozwinięcia takiego dyskursu, zakładającego zupełnie inne wyobrażenie osoby ludzkiej, niosła ze sobą psychologia kognitywna. Chcąc bowiem wyjaśnić bogactwo zachowań, działań i myśli człowieka, wychodzi ona od zainteresowań świadomymi decyzjami, aktywnością poznawczą i stawia na twórczą naturę człowieka. Kognitywna teoria filmu, w ślad za nią, zajmuje się świadomymi, racjonalnymi czynnościami myślącego Ja. Stawia pytania albo o to, co widz robi z filmem, by go zrozumieć, albo analizuje, jak film jest ustrukturuwany, by mógł być zrozumiany (Ostaszewski, 1999B, s. 42—43).

Takie właśnie podejście leży u podstaw niniejszego podręcznika.

Związek psychologii i filmu

W roku 1970 profesor Edward Franus w uznanym w środowisku naukowym „Przeglądzie Psychologicznym” pisał o „bardzo cennych, a mało jeszcze wykorzystanych w psychologii narzędziach, jakimi są fotografia i film” (Franus, 1970, s. 191). Zwrócił uwagę na możliwość zastosowania filmu jako środka analizy naukowej oraz środka dydaktycznego — zarówno w nauczaniu psychologii, jak i w popularyzacji wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Na szczególną rolę filmu zwracają uwagę autorzy książki „Kino i choroby psychiczne. Filmy, któ-

re pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne”. Stwierdzają oni, że film można „postrzegać jak lustro, które pokazuje nam nasze codzienne odbicie” (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014, s. 1). Bardzo ciekawa jest propozycja Siegfrieda Kracauera, który pisał o swoim przekonaniu, „że analiza filmów niemieckich pozwoli na ujawnienie głębokich prądów psychologicznych, panujących w Niemczech w okresie od 1918 do 1933 r., które wpłynęły na bieg wypadków, i których nie wolno pominąć przy ocenie okresu pohitlerowskiego” (Kracauer, 1958, s. 5).

Zagadnienie związku psychologii i filmu wywołuje różne skojarzenia. Relacja tych dwóch dziedzin ma charakter dwustronny — mówiąc najkrócej, psychologię odnajdujemy w filmowych obrazach, a te z kolei służą jako narzędzie w psychologii (i w ten sposób można by mówić o „filmie w psychologii”). Jednocześnie twórcy filmów mogą korzystać z konsultacji psychologicznych. W ten sposób powstaje triada odnosząca się zarówno do badań, jak i praktycznych działań: **film—odbiorca—twórca** w ramach związku psychologii i filmu (Brol, 2014). Dodatkowo obszary te mogą być włączone w określone środowisko — na przykład w szkołę (Konieczna, 2011). Dla potrzeb uporządkowania zagadnienia interpretacji materiałów wizualnych można wyróżnić **obszar samego obrazu** („znaczenia wizualne?”), **obszar odbioru** („Jak interpretowany? Przez kogo? Dlaczego?”) oraz **obszar wytwarzania** („Kto? Kiedy? Po co? Dlaczego?”) (Rose, 2010, s. 51). Jak zauważa Marc Ferro, „obraz często więcej mówi o tym, kto go tworzy i rozpowszechnia, niż o tym, co sam przedstawia” (Ferro, 2011, s. 12).

Profesor psychologii Skip Dine Young związek psychologii i filmu również ujmuje w trzech kategoriach:

- 1) **Psychologia filmowców** (*The Psychology of Filmmakers*):
 - Filmy jako odbicie psychiki filmowców (*Films as Reflections of Filmmakers' Psyches*);
 - Filmowcy wykorzystujący psychologię (*Filmmakers Using Psychology*).
- 2) **Psychologia w filmach** (*Psychology in The Movies*):
 - Psychologiczne zachowania w filmach;
 - Nieświadomość w filmach;
 - Leczenie psychologiczne w filmach;
 - Zaburzenia psychiczne w filmach.
- 3) **Psychologia widza filmowego** (*The Psychology of Movie Viewers*):
 - Przed filmem: kto, co, gdzie i kiedy;
 - Podczas filmu: myśli i emocje;
 - Po filmie: refleksyjne doświadczenie (*Reflective Experience*), efekty nieświadome (*Nonconscious Effects*), funkcje świadome (*Conscious Functions*) (Young, 2012, s. 15).

Hasło „psychologia i film” może u części osób wywołać skojarzenie z „filmem psychologicznym” lub „dramatem psychologicznym”. Nawet jeżeli ktoś uzna, że taki gatunek istnieje, to związek psychologii i filmu i tak poza niego wykracza. Eksperci nie pozostawiają jednak złudzeń — nie ma takich gatunków

filmowych jak „film psychologiczny” czy „dramat społeczny”, choć nazwy te są obecne w mowie potocznej i w języku filmowej krytyki (Helman, Pitrus, 2008). Najprostsza definicja psychologii określa ją jako naukę o zachowaniu człowieka i jego procesach psychicznych. Możemy zatem **dostrzegać, nazywać i wyjaśniać** zjawiska psychologiczne niemal w każdym filmie, z zastrzeżeniem, że sensowność i przydatność takiego działania zasadniczo jest stopniowalna i zależna od różnych czynników — przede wszystkim od zamierzonego celu edukacyjnego, ale także od wybranego materiału (Brol, 2014). W ten sposób poszukiwalibyśmy psychologii w filmie i moglibyśmy mówić o „psychologii w filmie”. Ujęcie to jednak wydaje się zbyt wąskie, ponieważ nie dopuszcza ono sytuacji, w której dany film „nie zawiera w sobie psychologii” — jest zbiorem mitów, uproszczeń bądź też ukazuje to, czego dowodzi psychologia, w krzywym zwierciadle. Zestawienie „psychologia i film” zakłada możliwość sięgania do tej pierwszej także w takiej sytuacji. W tytule niniejszego rozdziału słowa „psychologia” i „film” umieszczono obok siebie, ale wstawienie między nimi spójnika łącznego nie oznacza automatycznie, że jedna z tych dziedzin korzysta z dorobku drugiej. Dlatego też wymagane jest aktywne podejście zarówno osoby prowadzącej zajęcia z wykorzystaniem filmu, jak i samych uczestników — potrzebna jest praca z filmem. **Psychologiczna praca z filmem**, o której jest mowa w dalszej części tego rozdziału. Tym bardziej, że wiedza o problemach psychicznych jest raczej niewielka, a media szczególnie skutecznie kształtują opinie ludzi w sprawach, w których nie mają oni mocno ugruntowanych poglądów (Wedding i in., 2014).

Psychiatra Sharon Packer stwierdza, że

film oddziałuje na popularne opinie na temat przyczyn i leczenia chorób psychicznych tak samo, jak badania naukowe. (...) Ponadto badania naukowe prowadzone przez specjalistów w zakresie zdrowia pokazują, że film wpływa również na opinie profesjonalistów. Na przykład studenci medycyny zmieniali postawę wobec leczenia elektrowstrząsami po tym, jak zobaczyli Jacka Nicholsona poddanego takiej terapii w filmie *Lot nad kukułczym gniazdem*. (...) Na domiar złego, z czterech filmów, które zdobyły wszystkie najważniejsze Oscary odkąd w 1927 roku zaczęto je przyznawać, dwa koncentrowały się wokół tematu psychiatrii i psychiatrów — ale przedstawiono w nich złych psychiatrów i jeszcze gorsze instytucje leczenia psychiatrycznego! Jeden z tych filmów to *Lot nad kukułczym gniazdem* (1975), a drugi — *Milczenie owiec* (1991). Oba ukazały najciemniejsze strony psychiatrii. Można się zastanawiać, czy *Gabinet doktora Caligari* (1919) również trafiłby na listę interesujących filmów o złych psychiatrach, gdyby wręczanie nagród rozpoczęło się w 1917 roku zamiast w 1927 (Packer, 2007, s. 2).

Danny Wedding, Mary Ann Boyd i Ryan M. Niemiec (2014) wskazują, że na przykład film „**Psychoza**” (*Psycho*, 1960) podtrzymuje błędne utożsamianie schizofrenii z dysocjacyjnym zaburzeniem tożsamości (osobowość wieloraka).

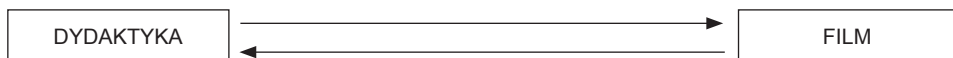
Z kolei film „Egzorcysta” (*The Exorcist*, 1973) sugeruje równoważność między chorobą psychiczną a opętaniem przez diabła. „Takie filmy mogą po części odpowiadać za stygmatyzację osób chorych psychicznie”, a stygmatyzacja ta „jest jednym z powodów, dla których tak niewielu ludzi z problemami psychicznymi uzyskuje faktyczne wsparcie”. Co więcej, „wciąż istnieje silna tendencja do postrzegania ich jako winnych swoim zaburzeniom” (Wedding i in., 2014, s. 2). Z kolei autorzy książki „50 wielkich mitów psychologii popularnej” zwracają uwagę między innymi na film *Rain Man* (1988), w którym Dustin Hoffman wcielił się w posiadającego niezwykle umiejętności autystyka:

taki filmowy sawant spytany, jaki dzień tygodnia był 5 marca 1317 roku, albo jakie były wyniki w III kolejce spotkań NHL w 1934 roku, odpowie bez wahania. Tymczasem, jak pokazują badania, zaledwie 10 procent autystycznych dorosłych to sawanci. (...) Filmowy wizerunek chorych na autyzm (...) często sugeruje, że osoby takie mają niezwykle zdolności umysłowe (Lilienfeld, Lynn, Ruscio, Beyerstein, 2011, s. 43).

Nie chodzi o to, że nie mogą ich mieć, ale o to, że film może przyczyniać się do powstawania nierealistycznych oczekiwań oraz fałszywych wyobrażeń.

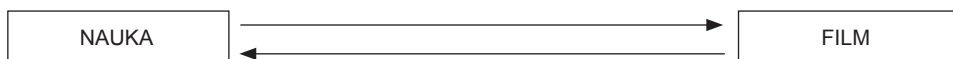
Istotne jest zatem weryfikowanie tego, na ile dany film czy serial przedstawia obraz fałszywy, a na ile odwzorowuje rzeczywistość. Poszukiwanie mitów może być bardzo ciekawe, ale to nie jedyny obszar stykowy psychologii i filmu. Ich wzajemne oddziaływanie w obszarze uczenia się oraz na gruncie dorobku psychologii obrazuje poniższy schemat:

Przedstawienie przykładów zagadnień psychologicznych w filmie



Płynące z filmu inspiracje dla osób uczących się psychologii

Czy teorie psychologiczne mają swoje odzwierciedlenie w filmie, czy przeciwnie?



Co wyjaśnia psychologia, a co jeszcze nie zostało zbadane?

Schemat 1. Psychologia i film w kontekście uczenia się. Opracowanie własne.

Podsumowując temat związku psychologii i filmu, należy podkreślić, że „wszelkie związane z filmem zjawiska estetyczne, społeczne, pedagogiczne opierają się na przeżyciu filmu przez widza, zatem na zjawiskach psychicznych” (Kulik, 1966, s. 15). Cytowany powyżej Adam Kulik jest autorem dwóch do dziś przywoływanych prac: *Elementy psychologii odbioru filmu* (1966) oraz *Po wyjściu*

z *kina* (1968). Stworzył on definicję **psychologii filmu**, która jego zdaniem jest jedną z dyscyplin psychologii stosowanej. Jej przedmiotem są wyższe czynności psychiczne „uwikłane w proces tworzenia filmu oraz recepcji dzieła filmowego przez widzów” (Kulik, 1966, s. 6). W skład psychologii filmu wchodzi „psychologia twórczości filmowej i psychologia odbioru filmu”⁵, ale nie stanowi ona jeszcze „systemu zamkniętego, dostatecznie rozwiniętego” (Kulik, 1966, s. 7).

Szerszą subdyscypliną niż zaproponowana przez Kulika psychologia filmu jest **psychologia mediów**. A skoro wobec niej istnieją wątpliwości natury definicyjnej, tym bardziej dotyczą one psychologii filmu. Różne podejścia do określania psychologii mediów prezentuje Grzegorz Ptaszek (2013) — powołując się na różnych autorów, pisze on, że psychologię mediów definiuje jej główny obszar badawczy, czyli media, podobnie jak psychologię muzyki — muzyka, czy psychologię kulturową — kultura. Możliwe są do niej co najmniej dwa podejścia. Według Davida Gilesa, psychologia mediów sięga do innych działów psychologii (jak np. psychologia poznawcza czy rozwojowa), natomiast zdaniem Karen Dill jest to dyscyplina hybrydowa, w której oprócz wykorzystywania różnych obszarów psychologii czerpie się z innych dyscyplin, takich jak nauka o komunikowaniu, medioznawstwo, socjologia czy kulturoznawstwo. Pewną analogię do związku psychologii i filmu odnaleźć można w opiniach członków sekcji psychologii mediów Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (Sekcja 46 APA). Według jednych uczestników owego gremium psychologia mediów zajmuje się ich wykorzystywaniem do upowszechniania informacji o psychologii, inni zaś uznają, że „stosuje ona metody i badania psychologiczne do analizowania sposobów użytkowania mediów, ich rozwoju oraz zastosowania (Ptaszek, 2013).

Uczenie się z wykorzystaniem filmu Wyzwania współczesności

Omówienie tego zagadnienia wymaga odpowiedzi na pytanie o to, czym może być film? Jest on konkretnym przedmiotem fizycznym — taśmą filmową albo tym, co oglądamy na ekranie dzięki projekcji. Jest też dziełem sztuki i efektem zespołu procesów, takich jak tworzenie, utrwalanie, powielanie, rozpowszechnianie i oddziaływanie widowisk filmowych (Stępień, 1968). Film bywa określany mianem **sztuki syntetycznej** — Siergiej Eisenstein w 1935 roku nazwał go „sztuką, która łączy w jedną syntezę malarstwo i dramat, muzykę i rzeźbę, architekturę i taniec, pejzaż i człowieka, obraz wizualny z wygłaszanym słowem” (Plisiecki, 1993).

⁵ Tematykę psychologii odbioru filmu podejmuje Katarzyna Ślebarska w kolejnym rozdziale, a zainteresowanych Czytelników zachęcam również do sięgnięcia do książek polecanych.

Film to nie tylko dzieło, które można obejrzeć w sali kinowej, na ekranie telewizora lub komputera. W znaczeniu ogólniejszym to nie tylko pojedyncze dzieło, ale i medium, środek komunikacji (Nurczyńska-Fidelska, Klejsa, Kłys, Sitarski, 2009).

Definicję filmu podają słowniki, określa go również prawo — w tym Ustawa o kinematografii. Wskazuje ona, iż „filmem jest utwór dowolnej długości, w tym utwór dokumentalny lub animowany, złożony z serii następujących po sobie obrazów z dźwiękiem lub bez dźwięku, utrwalonych na jakimkolwiek nośniku umożliwiającym wielokrotne odtwarzanie, wywołujących wrażenie ruchu i składających się na oryginalną całość, wyrażającą akcję (treść) w indywidualnej formie, a ponadto, z wyjątkiem utworów dokumentalnych i animowanych, przeznaczony do wyświetlania w kinie jako pierwszym polu eksploatacji w rozumieniu przepisów o prawie autorskim i prawach pokrewnych” (Dz.U., 2005, nr 132, poz. 1111).

Mówiąc o filmie, najczęściej mamy na myśli filmy fabularne prezentowane w kinach i w telewizji. Zresztą ta druga rozwinęła się kosztem kina. Nastąpił swego rodzaju triumf obrazu — „obraz, zwłaszcza telewizyjny, jest wszędzie, kształtując obyczaje i przekonania, a być może nawet idee. (...) narzucił swoją władzę ze szkodą dla pisma” (Ferro, 2011, s. 10). Jeśli zaś chodzi o telewizję, to trzeba dodać, że rodzajem filmu jest również **serial** jako „cykl filmów telewizyjnych, związanych wspólnymi postaciami, charakterem akcji lub wspólnym tematem” albo po prostu „film telewizyjny składający się z kilku odcinków” („Słownik języka polskiego PWN”⁶). Tak szerokie rozumienie filmu może wzbudzać kontrowersje, ale serie również przykuwają uwagę psychologów — wystarczy wspomnieć książkę „The Psychology of Dexter” pod redakcją profesor psychologii Belli DePaulo (DePaulo, 2010) oraz omówione w publikacji „Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze” pod redakcją Agnieszki Ogonowskiej i Grzegorza Ptaszka (2013) spory wokół wyprodukowanego przez stację HBO serialu „**Bez tajemnic**”. Takie ujęcie filmu odsyła do jeszcze szerszego obszaru refleksji, jakim są media w ogóle, a te z kolei, jak pisze profesor Heliodor Muszyński, stały się

istotnym składnikiem codziennego życia współczesnych ludzi. (...) Oto ludzie zaczynają coraz bardziej żyć w nowym świecie, świecie zarazem globalnym i kreowanym przez media. Oznacza to nieustanną i coraz bardziej dominującą rolę mediów jako pośrednika między realnym światem a człowiekiem jako podmiotem odbierającym i przeżywającym świat. Nie pozostaje to bez znaczenia dla codziennej działalności ludzi. Podstawowe założenie kognitywizmu, w myśl którego ludzie działają nie według tego, w jakim świecie żyją, lecz według tego, jak go widzą, wymaga dziś istotnego dopełnienia: ludzie widzą nie taki świat, jakiego bezpośrednio doświadczają, lecz w znacznej mierze taki, jaki zostaje im ukazany (Muszyński, 2012, s. 40).

⁶ <http://sjp.pwn.pl/sjp/;2575269>

Doświadczanie otoczenia w sposób bezpośredni i wchodzenie z nim w interakcje zastępowane jest przez doświadczanie zapośredniczone (Dijk, 2010, s. 291).

Pojawiają się rozmaite wyzwania odnoszące się do stosowania filmu w uczeniu się i nauczaniu, tak dla odbiorców, jak i dla nadawców, dla uczących i dla nauczanych. Wyzwania te, biorąc pod uwagę **treść, formę i mentalność**, można pogrupować w trzy kategorie (Brol, 2013). Treści jest coraz więcej: „od 1950 roku następuje wzrost podaży informacji w tempie 8 — 10% rocznie, podczas gdy popyt na nią spada o około 3%. Znacznie wolniej przyrasta wiedza, jaką nasze społeczeństwo czerpie z tych informacji” (Dijk, 2010, s. 277). Co prawda ekran ma moc skupiania uwagi widza, ale próby jej utrzymania skutkują fragmentaryzacją treści kosztem kontekstu i refleksji, które zostają co najmniej zmarginalizowane, jeśli nie w ogóle pominięte. W praktyce oznacza to, że komunikaty zawierają coraz krótsze i coraz silniejsze bodźce i w związku z tym przewiduje się dalsze spłykanie treści, a jednocześnie ich forma staje się coraz bardziej złożona (Ibid., s. 273). Jak przekonuje Jan van Dijk, „najważniejszym problemem wynikającym z zastąpienia tekstów drukowanych przekazem audiowizualnym jest wzrost złożoności, a nie prostoty!” (Ibid., s. 271).

Aspekt treści i formy oddziałuje zwrotnie z obserwowanymi tendencjami w obszarze mentalności. Stwierdzenie, że „obsługiwane jednym palcem urządzenia techniczne stały się podstawowym instrumentem realizowania zadań we wszystkich niemal obszarach ludzkiej aktywności” (Jach, Sikora, 2010, s. 56), stanowi punkt wyjścia dla rozważań na temat teoretycznego konstruktu określonego jako „**mentalność prawego kciuka**”. Obejmuje on tendencję do minimalizacji kosztów i maksymalizacji korzyści, niechęć do sytuacji niejasnych, skłonność do sztywności postaw oraz do posługiwania się dychotomicznymi podziałami, tendencję do konstruowania takich opisów świata i człowieka, które można określić jako zracjonalizowane i zmatematyzowane, oraz niechęć do podejmowania samodzielnych decyzji i zarazem gotowość do przekazywania odpowiedzialności. Powyższe uzupełniać może jeszcze koncepcja Benjamin R. Barbera obejmująca trzy zasady: łatwe nad trudne, proste nad złożone i szybkie nad powolne (Jach i Sikora, 2010).

Mentalność prawego kciuka

Efektywność funkcjonowania człowieka jest wypadkową wzajemnego przystosowania jednostki i środowiska, w którym żyje. Z tego względu przy rozpatrywaniu każdej aktywności jednostkowej — także z punktu widzenia psychologii — należy uwzględniać jej czas i miejsce jako wymiary wyznaczające specyfikę ludzkiej umysłowości. Innymi słowy, tym, co każdorazowo winno stanowić metapoziom analizy ludzkiego podmiotu, jest mentalność. Mentalność to profil funkcjonowania umysłu, wsparty na ewolucyjnie ukształtowanych mechanizmach, złożony z warunkowanych

zasobami środowiska, specyficznych dla danej czasoprzestrzeni wzorców automatycznego reagowania poznawczo-emocjonalnego.

Współczesny profil mentalnościowy osób należących do kultury zachodniej można opisać jako zbiór wzorców automatycznego reagowania poznawczo-emocjonalnego w kierunku rozwiązań szybkich, łatwych i jednoznacznych zamiast powolnych, trudnych i wieloznacznych (tzw. **mentalność prawego kciuka**). W warstwie mechanizmu biologicznego powstaje ona w oparciu o procesy neuronalnego premiowania aktywności o dużej częstotliwości, ucieleśniania oraz poznawczo-emocjonalnej spójności. Na kulturowy poziom mieszkańców Zachodu składają się współczesne nurty technologizacji, racjonalizacji, ekonomizacji (merkantylizacji), indywidualizacji i hedonizacji. Charakterystyczny dla cywilizacyjnego instrumentarium jest natomiast proces narastającej informatyzacji.

Niezależnie więc od rodzaju aktywności, determinantą jej pojawienia się i kształtu jest charakter profilu mentalności. Przyjęcie, jako cechującego współczesnych, profilu nazwanego powyżej mentalnością prawego kciuka skutkuje uznaniem, iż aktywności nieświadomie w naszej kulturze premiowane to te, które są szybkie, łatwe i jednoznaczne. Dlatego też zarówno forma, jak i treść współczesnych produkcji filmowych dostosowywana jest do potencjalnego odbiorcy przez respektowanie i wychodzenie naprzeciw jego umysłowym predyspozycjom. Odwołanie się do umiejętności szybkiego przeszukiwania i selekcji pola uwagi według zadanego kryterium pozwala realizatorom na intensyfikację bodźcowania, co utrzymuje wysoki poziom czujności widza i pozwala na kondensację siły doznań (kolejne części „Piły”, *Saw*).

Mentalnościowemu sprofilowaniu akcentującemu wagę łatwości i jednoznaczności doświadczenia wychodzą naprzeciw na przykład filmy oparte na schemacie bajek („Shrek”). Jednoznaczność postaci i zakończeń, bezpośrednie odwołania do świata widza to elementy skutecznie ograniczające konieczność refleksyjnego oglądu. Konstrukcja taka nie budzi niepewności (co do losu bohaterów, możliwości i zasadności podejmowanych przez nich działań) — wręcz przeciwnie — prowadzi widza „za rękę”, pozwalając zaoszczędzone zasoby poznawczo-emocjonalne zainwestować w kolejną — również łatwą — aktywność.

Teresa Sikora

Mówiąc o uczeniu się i filmie, możemy mieć na myśli celowe zabiegi dydaktyczne, ale także znane w psychologii zagadnienie **społecznego uczenia się**. Jednym z jego przejawów jest modelowanie postaw. Autorzy kanonicznego już podręcznika „Psychologia i życie” podkreślają, że obecnie nie ma wątpliwości co do tego, że wielu zachowań, tak prospołecznych, jak i antyspołecznych, uczymy się przez obserwację innych ludzi — modeli (Gerrig, Zimbardo, 2009). Przytaczają oni wyniki badań, według których zachowanie modelu będzie najsilniej na nas wpływać wtedy, gdy widoczne będzie, że ma ono nagradzające konsekwencje, a model jest oceniany pozytywnie, lubiany i szanowany. Wpływ będzie też silniejszy, gdy widoczne będą podobieństwa między cechami i właściwościami modelu i obserwatora, jak również wówczas, gdy obserwatora nagrodzi się za zwracanie uwagi na zachowania modelu. Widoczne i wyróżniające się zachowanie modelu

również będzie mieć wpływ na siłę oddziaływania. Nie bez znaczenia będzie też to, czy naśladowanie zachowania modelu będzie się mieściło się w zakresie umiejętności obserwatora. Ludzie skutecznie uczą się przez obserwację, nic więc dziwnego, że tak wiele badań poświęca się analizie wpływu telewizji na zachowanie (Ibid.). O sile tego wpływu stanowi także fakt, że „media audiowizualne cieszą się większym zaufaniem odbiorców niż media drukowane” (Dijk, 2010, s. 274).

Pozytywne skojarzenia dla nadużywania alkoholu przez bohaterów filmowych

„Zarówno na prawdziwym Zachodzie, jak i jego filmowym odpowiedniku, alkohol — prócz funkcji użytkowych — pełnił również rolę swoiście pojętego symbolu męskości. Prawdziwy mężczyzna musiał nie tylko celnie strzelać i mocno uderzać pięścią, ale i pić — regularnie, choć umiarkowanie. Czasami (...) zapominał się i szedł na całość, lecz zdarzało się to raczej rzadko i nie pociągało za sobą negatywnych konsekwencji: kac zostawał szybko przezwyciężony i wracała zwykła sprawność fizyczna. Oprócz «prawdziwych mężczyzn» (pijących, ale nie za wiele), występowały w westernach dwa inne typy postaci: pijaczkowie i abstynenci. Ci pierwsi, mimo swych wad, byli z reguły traktowani z dużą dozą sympatii. (...) okazują się ludźmi wielkiego serca, lepszymi i szlachetniejszymi od swoich gardzących whisky i tequilą adwersarzy. (...) W przeciwieństwie do pijaków, abstynenci uchodzili na ogół w westernach za postacie mocno podejrzane; skoro nie piją, muszą mieć coś do ukrycia albo po prostu nie są prawdziwymi macho. Dla podkreślenia tego faktu abstynentami czyniono zazwyczaj przybyszy ze Wschodu, nieudolnych, zniewieściałych i nieprzystosowanych do życia na Zachodzie. Nie potrafili oni poradzić sobie ani z surową przyrodą, ani z bezwzględnymi bandytami, ani z dzikimi i okrutnymi Indianami. Dopiero sięgnięcie po kieliszek i integracja z lokalną społecznością pozwalały im nabrać wiary we własne siły i poczuć się westernerami” (Plesnar, 1995, s. 48—49).

Józef Skrzypczak podkreśla, że film zajmuje wśród audiowizualnych środków dydaktycznych pozycję wyjątkową. Jest to środek „niezwykle nośny, atrakcyjny i niezastąpiony” ze względu na „zdolność odtwarzania rzeczywistości z fotograficzną wiernością, w naturalnych barwach, ożywionej, a także szerokie możliwości stosowania wielu tak zwanych technik specjalnych” (Skrzypczak, 1985, s. 5). Uczenie się z wykorzystaniem filmów, szczególnie w aspekcie psychologicznym, może obejmować

działania związane z ich analizą, takie jak:

- rozpoznawanie i ocenianie w kategoriach fałszywy/prawdziwy różnych ról zawodowych i wizerunków grup lub organizacji oraz ich demitologizacja,
- traktowanie filmu jako ilustracji zjawisk, procesów, postaw i różnego rodzaju zachowań w celu pogłębienia wiedzy lub rozpoczęcia zmiany postaw (a zatem praca zarówno poznawcza, jak i emocjonalna),
- omawianie aspektów, które znajdują się niejako poza samą treścią (fabułą) filmu, ale mają wpływ na nią oraz na widza. Wymienić tu można zabiegi

filmowe wpływające na odbiorcę, osobę twórcy wpływające na kształt filmu, wpływ epoki i ówczesnego stanu wiedzy oraz postaw (Brol, 2014, s. 218).

Praca z filmem może przybierać różne formy, obejmuje wykorzystywanie zarówno narzędzi, jak i technik warsztatowych. Proponuję ogólny podział takiej pracy, obejmujący cztery możliwości:

- 1) **poszukiwanie** całych filmów lub ich fragmentów (np. odnajdywanie scen obrazujących jakieś zaburzenie psychiczne)⁷;
- 2) **tworzenie** własnych filmów lub krótkich scenek (poza efektami tych działań lub nawet niezależnie od nich, znaczenie psychologiczne może mieć sam proces tworzenia);
- 3) **oglądanie** filmów lub ich fragmentów (zwłaszcza dla studentów psychologii film fabularny i dokumentalny może stanowić, wobec braku możliwości obserwacji pewnych ludzi, sytuacji czy zjawisk, źródło doświadczeń zastępczych. Z zastrzeżeniem, że co prawda „kino daje nam możliwość przeżywania niebezpiecznych przygód bez jakiegokolwiek ryzyka” (Demby, 1995, s. 57), ale mogą być to przeżycia bazujące na mitach, fałszywych wizerunkach np. psychoterapeuty);
- 4) **odgrywanie** poszczególnych scen filmu (co poza tym, że stwarza możliwość głębszej analizy postaci, stanowi ciekawą — ale mniej bezpieczną — formę pracy grupowej);

Z punktu widzenia dydaktyki psychologii spośród wyżej wymienionych kategorii szczególne znaczenie ma trzecia. Ze względu na ograniczony czas trwania konkretnych zajęć można zaproponować ich uczestnikom zapoznanie się z materiałem filmowym przed lub po zajęciach (zadanie domowe). Uczniowie, studenci, uczestnicy warsztatów mogą mieć do wykonania określone zadania, które można pogrupować, korzystając z perspektywy czasowej: **przed, w trakcie i po projekcji**. Ćwiczenia, zadawanie pytań, teksty do przeczytania ukierunkowują uwagę osób obecnych na spotkaniach, co ma swoje wady i zalety. Kluczowe jest pytanie o to, co chcemy osiągnąć. Jaki jest nasz cel dydaktyczny? Film może dostarczać przykładów dla wcześniej poznanej „suchej teorii”, a chyba przede wszystkim wyzwała dyskusję.

Odnosnie dyskusji warto pamiętać o podstawowej zasadzie, by **oddzielać rozpoznanie treści od interpretacji**. A zatem, po pierwsze: co widz? A następnie: co to oznacza? (Hajdukiewicz, Polak, 2009). Wykluczone jest narzucanie podczas dyskusji własnej interpretacji, stąd zaleca się wyraźne oddzielenie części dysku-

⁷ Istotne jest, że odnaleźć można filmy, które przedstawiają ciekawe portrety psychologiczne, ale też angażują odbiorcę w odczuwanie tej „ciekawości”. Przykładem może być film „Memento” (Memento, 2000, reż. Christopher Nolan). Warto tu polecić artykuł profesora Jacka Ostaszewskiego „W pętli zapomnienia. Analiza narracyjna filmu *Memento* Christopha Nolana”, dostępny w książce „Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej”, wymienionej jako „Polecane książki” na końcu rozdziału.

syjnej od edukacyjnej — po dyskusji może nastąpić miniwykład lub prezentacja (Bałutowski, 2010). Interpretowanie jest właściwie wynikiem oglądania i mu towarzyszy. Dość błyskotliwe jest motto internetowego bloga thefilmist.wordpress.com: „To, co odróżnia nadinterpretację od mądrej spostrzegawczości, to przekonujący argument” (*The only difference between being over-analytical and being smartly perceptive is a convincing argument*). I chociaż taki cytat może stanowić oręż w sporze o różne interpretacje, nie jest on zgodny ze współczesnym podejściem, które wykluczyło pojęcie nadinterpretacji. Gillian Rose (2010) przypomina, że większość najnowszych prac dotyczących wizualności nie podejmuje zagadnienia **intencjonalności twórcy**. To sposób tworzenia obrazu filmowego ma tłumaczyć jego oddziaływanie, a dla jego znaczenia ważniejszy jest szerszy kontekst wizualny niż intencja artysty. Z punktu widzenia ustalania znaczenia to nie autor, sposób wytworzenia czy nawet samo dzieło są najważniejsze, ale publiczność — wnosi ona własne sposoby widzenia, odmienną wiedzę i tworzy własne znaczenia.

Podsumowanie

Wiesław Godzic przywołuje dylemat dotyczący tego, czy kino to tylko przyjemność i rozrywka, czy szczególna misja. Zauważa on pewną sprzeczność, polegającą na tym, że

zdecydowana większość bywalców sal kinowych nawiedza je po to, żeby się zabawić, oddalić od problemów codzienności, pogrążyć się w przyjemnej fantazji, czy też dać się nastraszyć. (...) Ta sama „zdecydowana większość” wygłaszać będzie teksty o posłannictwie sztuki filmowej, o propagowaniu wysokich wartości poprzez ekran filmowy, o potrzebie „przyjemności trudnych” (Godzic, 1995, s. 11–12).

Czy jednak jest to wyłącznie alternatywa *albo—albo*? Wincenty Okoń zwrócił wszakże uwagę na potrzebę **uczenia się przez przeżywanie**, do czego odnosi się jego postulat, by przeżycia emocjonalne towarzyszyły intelektualnym procesom poznawczym (Okoń, 1968). Poza tym Adam Kulik już w 1968 roku pisał, że

stereotypowy sąd przyłgął do filmu na trwałe, niezależnie od przeobrażeń, jakim podlegał, niezależnie od milowych kroków w rozwoju sztuki filmowej. Kiedy na ekranie dominowały komedie „slapstickowe”, mówiliśmy, że film to rozrywka, mówimy to samo i dziś, nawet gdy idziemy na filmy Bergmana,

Antonioniego, Felliniego czy Bondarczuka. A więc dziś sam termin — film rozrywkowy — gotowi jesteśmy stosować wobec odmiennego zjawiska (Kulik, 1968, s. 49).

Opinia ta jest ciekawa także dlatego, że pochodzi z końca lat sześćdziesiątych. Obecnie powyższy spór niektórzy zakończyliby krótko, uznając, że film jest przemysłem rozrywkowym, ale może być także sztuką. Co więcej, produkcje filmowe mogą być wykorzystywane nie tylko do tego, by przyciągać uwagę widzów i obrazować określone zagadnienia, ale także by zachęcać ich do analitycznego podejścia do filmu, tak jak do tekstu, w którym osadzone są przecież wyjaśnienia zdarzeń i proponowane ramy odniesienia dla interpretacji działań bohaterów (Hobbs, 1998). Wykorzystywanie filmów fabularnych pozwala dostrzegać ich uwarunkowania, kontekst, otoczenie, co z kolei umożliwia uczenie się krytycznego myślenia bardziej niż w oparciu tylko o podręczniki lub filmy edukacyjne (Bluestone, 2000).

Z jednej strony, Luigi Proserpio i Dennis Gioia przekonują, że dzisiejsze pokolenie, wbrew społecznemu odczuciu, nie jest pasywne, lecz bardzo oczekuje interakcji i uczestnictwa w kulturze (Gioia, Proserpio, 2007). Posiadanie osobistego urządzenia umożliwiającego stały dostęp do internetu i gier staje się powszechne. Zdaniem badaczy, doświadczenia związane z interaktywnością (internet, gry komputerowe) prowadzą do potrzeby odgrywania bardziej aktywnej roli także w procesie uczenia się. A zatem obserwowanie może zostać zastąpione poszukiwaniem oraz ocenianiem tego, co zostało znalezione. Część odpowiedzialności można złożyć dziś na studentów, których zadaniem może być na przykład odnalezienie i omówienie fragmentów filmów, które obrazują wybrane zagadnienia (Tyler, Anderson, Tyler, 2009).

Z drugiej strony Jan van Dijk przypomina, że

ikoniczny i symboliczny tryb doświadczania rzeczywistości nie stymuluje aktywnego zaangażowania w określone medium. Zwycięży relatywnie bardziej pasywny tryb percepcji: ludzie znacznie więcej czytają niż piszą, słuchają niż mówią, oglądają niż przedstawiają (...). Tendencja, zapoczątkowana już przez stare media, będzie kontynuowana przez nowe (Dijk, 2010, s. 295).

Odpowiedzią psychologii na takie dwie, wydawałoby się, sprzeczne wizje jest uznanie różnic indywidualnych, odpowiadanie na potrzeby grupy i konkretne cele, stosowanie różnych technik i narzędzi zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej. Z punktu widzenia psychologii przewyższanie wspomnianej pasywności jest bardzo ważne, także ze względu na ilość psychologicznych mitów, jakie zawierają niektóre filmy.

Kończąc nieco żartobliwie niniejszy tekst, odwołując się raz jeszcze do modelu Sternberga, można stwierdzić, że aby psychologia i film tworzyły partnerski,

czyli równoprawny, związek, potrzebne jest ich ciągle zbliżanie się, wzajemne zrozumienie i zaangażowanie w tę relację. W przeciwnym wypadku będzie to albo miłość pusta, albo tylko „lubienie się”. A mówiąc już całkiem serio, film zawiera w sobie potencjał, by jego relacje z innymi dziedzinami były satysfakcjonujące. Zachęca do zmniejszania dystansu zarówno do pewnych zagadnień, jak i między ludźmi, może skłaniać do kontaktu, do rozmowy i do myślenia. Dobrze oddają to słowa uznanego krytyka filmowego Tadeusza Sobolewskiego:

Mówi się czasem, że kino ze swojej natury jest wielkim podglądaczem. To analogia fałszywa. Podglądanie przez dziurkę od klucza albo przez obiektyw lornetki zakłada dystans, obcość i władzę. Kino w swoich najszlachetniejszych przejawach jest samym kontaktem, zniesieniem dystansu, przezwycięciem obcości i lęku (Sobolewski, 2006, s. 16).

Propozycja psychologicznej pracy z filmem

Wyrażenie „psychologiczna praca z filmem” zawiera w sobie trzy elementy. Równoprawną relację i uszanowanie filmu jako odrębnej dziedziny podkreśla określenie „z filmem”, zamiast „przy filmie” czy „nad filmem”. Aktywny charakter i odniesienie zarówno do uczącego się, jak i nauczającego zawiera się w słowie „praca”. Jest ona określona jako psychologiczna, bo sięga do **wiedzy psychologicznej**, ale także korzysta z **warsztatu pracy psychologa**. Wyrażenie „Psychologiczna praca z filmem” może odnosić się do pracy psychologa-badacza, który wykorzystując w owej pracy metody i narzędzia naukowe psychologii, może poddawać analizie, eksperymentom, pomiarom oddziaływanie filmu na widza. Jednak praca ta odnosi się przede wszystkim do pracy psychologa — dydaktyka, edukatora, moderatora, korzystającego z dorobku także innych dziedzin, takich jak pedagogika, wiedza o filmie, socjologia, kulturoznawstwo itp. Jest to praca z filmem, która nie poprzestaje na mówieniu o emocjach, odczuciach i przeświadczeniach, ale wymaga sięgania do rzetelnej wiedzy psychologicznej. Istotne jest również, by nie oddzielać emocji od wiedzy i pamiętać o słowach Wincentego Okonia na temat przeżyć emocjonalnych, które mogą towarzyszyć intelektualnym procesom poznawczym (Okon, 1968). Zadanie to jest trudne, gdyż łączy się z nim omówione wyżej zagadnienie dyskusji i interpretacji. Wobec nadmiaru informacji znaczenia nabiera rola osoby selekcjonującej treści, kogoś, kto pełni rolę filtra, integratora różnych danych, a czasami w umiejętny sposób je wyjaśni i przetłumaczy z języka nauki na język odbiorcy, pamiętając przy tym, by popularyzacja nie przerodziła się w prymitywizację.

W dobie coraz powszechniejszego dostępu do internetu dotarcie do filmów, w których podejmowana jest dana tematyka, jest dużo łatwiejsze, zwłaszcza że

każdy nowy film szybko zostaje „otagowany”, tzn. przypisuje mu się słowa kluczowe ułatwiające wyszukanie go w sieci. Przykładowo filmowi „Nebraska” (Nebraska, 2013, reż. Alexander Payne) na stronie <http://filmaster.pl> szybko nadano określenia: „dramat, film drogi, miasteczko, ojciec i syn, podróż, rodzina, starość”. Dobór filmu jest oczywiście ważny, ale należy pamiętać, że „refleksja towarzysząca współczesnym edukatorom nie może dotyczyć tego, czy używać mediów w procesie dydaktycznym, ale raczej **w jaki sposób z nich korzystać**, aby osiągnąć pożądane efekty kształcenia” (Frانيا, 2012, s. 86). Można zatem sięgać po różne filmy, w zależności od założonych celów i możliwości. Z punktu widzenia uczenia się i nauczania przydatne mogą być zatem zarówno filmy, które niektórzy określają jako kino artystyczne czy niszowe, jak i te reprezentujące nurt kina rozrywkowego.

Ciekawa mogłaby być dyskusja nad tym, czy i na ile wartość artystyczna filmu jest dydaktyczna? Czy „skomplikowany” w swej formie film zyskuje dodatkowy walor dydaktyczny z punktu widzenia nauczania na przykład psychologii, czy wprost przeciwnie? Wydaje się, że ewentualni adwersarze w dyskusji na ten temat mogliby osiągnąć porozumienie i zgodzić się co do tego, że najważniejsze jest to, co i jak „zrobimy” z filmem w odpowiedniej grupie docelowej, niż to jaki film wybierzemy do pracy — oczywiście unikając popadania w skrajności. Zasada ta ma przy pracy z filmem podstawowe znaczenie. W podobnym tonie wypowiada się Dawid Bałutowski, który w książce pod tytułem „Jak oglądać filmy z młodzieżą” wyraża stanowisko, że

film sam w sobie (poza może małymi wyjątkami) nie jest zły ani toksyczny. To, co może go takim uczynić, to aktywność widza, a więc sposób, w jaki zostanie odebrany. Interpretacja zachowań bohatera, przetwarzanie wydarzeń oglądanych na ekranie, przypisywanie motywów, przeżywanie emocji, wyciąganie wniosków. Poznawczo-emocjonalna obróbka może sprawić, że po projekcji filmu dojdzie do tragedii. Ale właśnie wtedy, kiedy młody człowiek pozostanie z filmem sam na sam, zakończy projekcję przepelniony emocjami i doświadczeniami, z którymi sam nie potrafi się uporać (Bałutowski, 2010, s. 20).

Tym donioślejsze wydają się słowa Macieja Bernasiewicza, który odnosząc się do kultury w ogóle (a nie tylko filmu), zachęca do promowania **postawy aktywnego odbioru**, którą rozumie przede wszystkim jako konieczność selekcjonowania treści. Postawa ta powinna, jego zdaniem, dotyczyć wszelkich treści kulturowych, włącznie z popkulturowymi. Jak pisze:

popkulturą bowiem można się bawić, ale należy sobie również zdawać sprawę z jej mistyfikacji (...), instrumentalizowania odbiorcy (...) oraz indoktrynacji (Bernasiewicz, 2010, s. 201).

Powyższe wnioski uzupełniają słowa Doroty Kubickiej, która badanie wpływu telewizji na dzieci, młodzież i dorosłych podsumowuje, mówiąc, że skutki takiego oddziaływania

...w dużej mierze zależą od aktywności i cech użytkowników, a ta strona medalu jest nadal mało rozpoznana i nieustannie dostarcza nowych problemów badawczych o dużej doniosłości praktycznej (Kubicka, 2007, s. 139).

Polecane filmy

- Kidron Beeban, *The shared wonder of film* („Wspólnota urzeczonych filmem”, Wielka Brytania, 2012, 13 minut), www.ted.com/talks/beebean_kidron_the_shared_wonder_of_film (dostępne polskie napisy)
- Pierwsze filmy, które można łatwo odnaleźć w internecie: „Scenka z ogrodu w Roundhay” (*Roundhay Garden Scene*), „Wjazd pociągu na stację w Ciotat” (*L'arrivée d'un train à La Ciotat*), „Wyjście robotników z fabryki Lumière w Lyonie” (*La Sortie de l'usine Lumière à Lyon*), „Polewacz polany” (*L'Arroseur arrosé*).

Polecane książki

- Bałutowski, D. (2010). *Jak oglądać filmy z młodzieżą*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Benjamin Jr., L.T. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Przeł. J. Rydlewska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Briggs, A., Burke, P. (2010). *Společná historia mediů: od Gutenberga do Internetu*. Przeł. J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dijk, van, J. (2010). *Společné aspekty nových mediů: analiza společnosti sítě*. Przeł. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Francuz, P. (red.). (2007). *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hajdukiewicz, M., Polak, M. (2009). *Jak pracować z filmem*. http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/filmoteka_jak_pracowac_z_filmem_hajdukiewicz_polak.pdf
- Helman, A., Ostaszewski, J. (2007). *Historia myśli filmowej*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.

- Lilienfeld, S.O., Lynn, S.J., Ruscio, J., Beyerstein, B.L. (2011). *50 wielkich mitów psychologii popularnej: półprawdy, ćwierćprawdy i kompletne bzdury*. Przeł. D. Sagan. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Ogonowska, A., Ptasek, G. (red.). (2013). *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostaszewski, J. (1999). *Rozumienie opowiadania filmowego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ostaszewski, J. (red.). (1999). *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikora, T., Górnik-Durose, M. (2013). O mentalności współczesnego człowieka, jej źródłach i przejawach. W: M. Górnik-Durose (red.), *Kultura współczesna a zdrowie* (s. 15—50). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wedding, D., Boyd, M.A., Niemiec, R.M. (2014). *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne*. Przeł. K. Strzałkowska. Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Young, S.D. (2012). *Psychology at the Movies*. New York: John Wiley & Sons.

Bibliografia

- Aumont, J., Marie, M. (2011). *Analiza filmu*. Przeł. M. Zawadzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałutowski, D. (2010). *Jak oglądać filmy z młodzieżą*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Baumeister, R.F. (2011). *Zwierzę kulturowe: między naturą a kulturą*. Przeł. D. Stefańska-Szewczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benjamin Jr., L.T. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Przeł. J. Rydlewska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernasiewicz, M. (2010). *Młodzież — aktywny czy pasywny odbiorca popkultury?* W: J. Drozdowicz, M. Bernasiewicz (red.), *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość* (s. 199—217). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bluestone, C. (2000). *Feature films as a teaching tool*. „College Teaching”, 48, s. 141—146.
- Briggs, A., Burke, P. (2010). *Spółeczna historia mediów. Od Gutenberga do Internetu*. Przeł. J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brol, M. (2013). *Wyzwania wobec wykorzystania filmu w dydaktyce i edukacji*. W: Z. Dziemianko (red.), *Dydaktyka, edukacja i kultura w badaniach młodych naukowców* (s. 11—27). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlu i Usług/Instytut Naukowo-Wydawniczy MAIUSCULA.

- Brol, M. (2014). *Rola filmu w prowadzeniu zajęć dydaktycznych*. W: B. Kozusznik, J. Polak (red.), *Uczyć z pasją* (s. 209—232). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butkiewicz, M. (1989). *Metody pracy z filmem*. W: M. Butkiewicz (red.), *Film dydaktyczny w procesie kształcenia i wychowania* (s. 41—49). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Carroll, N. (2004). *Filozofia horroru albo paradoksy uczuć*. Przeł. M. Przyłipiak. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Demby, Ł. (1995). *Mrowienie w łydkach, czyli o bezpieczeństwie w kinie*. W: G. Stachówna (red.), *Wstydlive przyjemności, czyli po co tak naprawdę chodzimy do kina?* (s. 55—62). Kraków: UNIVERSITAS.
- DePaulo, B. (red.). (2010). *The psychology of Dexter*. Dallas: BenBella Books.
- Dijk, van J. (2010). *Spoleczne aspekty nowych mediów: analiza społeczeństwa sieci*. Przeł. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doliński, D., Strelau, J. (2011). *Psychologia akademicka* (t. 1). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ferro, M. (2011). *Kino i historia*. Przeł. Tomasz Falkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frania, M. (2012). *Wybrane dylematy współczesnej edukacji w kontekście „zmediatyzowanej rzeczywistości”*. „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”. Nr 3, s. 81—94.
- Franus, E. (1970). *Fotografia i film jako narzędzia badań psychologicznych*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 20, s. 191—205. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gabbard, G.O. (red.). (2001). *Psychoanalysis and film*. London and New York: Karnac Books.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2009). *Psychologia i życie*. Przeł. E. Czerniawska [et al.]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godzic, W. (1984). *Film i metafora. Pojęcie metafory w historii myśli filmowej*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Godzic, W. (1995). *Widz filmowy: przyjemność i konsumpcja*. W: G. Stachówna (red.), *Wstydlive przyjemności, czyli po co tak naprawdę chodzimy do kina?* (s. 9—21). Kraków: UNIVERSITAS.
- Hajdukiewicz, M., Polak, M. (2009). *Jak pracować z filmem*. Pobrane z: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/filmoteka_jak_pracowac_z_filmem_hajdukiewicz_polak.pdf. Data dostępu: 3 stycznia 2013.
- Haltorf, M. (1992). *Kino łeków*. Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Helman, A., Ostaszewski, J. (2007). *Historia myśli filmowej*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria. Rozdz. 1, 2, 22.
- Helman, A., Pitrus, A. (2008). *Podstawy wiedzy o filmie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Słowo/Obraz Terytoria.
- Hobbs, R. (1998). *Teaching with and about film and television*. „Journal of Management Development”, 17 (4), s. 259—272.

- Jach, Ł., Sikora, T. (2010). *Mentalność prawego kciuka jako poznawczy regulator funkcjonowania współczesnego człowieka*. W: A.M. Zawadzka, M. Górnik-Durose (red.), *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności* (s. 47–63). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaufman, J.C. (2011). *Kreatywność*. Przeł. Mieczysław Godyń. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Konieczna, E. (2011). *Filmowe obrazy szkoły: pomiędzy ideologią, edukacją a wychowaniem*. Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls, Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Kracauer, S. (1958). *Od Caligario do Hitlera. Z psychologii filmu niemieckiego*. Przeł. E. Skrzywanowa, W. Wertenstein. Warszawa: Filmowa Agencja Wydawnicza.
- Kubicka, D. (2007). *Badania nad wpływem telewizji na dzieci, młodzież i dorosłych*. W: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania* (s. 115–143). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kulik, A. (1966). *Elementy psychologii odbioru filmu*. Warszawa: Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego.
- Kulik, A. (1968). *Po wyjściu z kina: Psychologiczna problematyka oddziaływania filmu*. Warszawa: Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego.
- Lebeau, V. (2006). *Psychoanalysis and cinema: the play of shadows*. Londyn: Wallflower Press.
- Lilienfeld, S.O., Lynn, S.J., Ruscio, J., Beyerstein, B.L. (2011). *50 wielkich mitów psychologii popularnej: półprawdy, ćwierćprawdy i kompletne bzdury*. Przeł. D. Sagan. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Makowski, M. (2013). *Edukacja psychologiczna w serialu HBO „Bez tajemnic”. Przez rozrywkę do poznania*. W: A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze* (s. 71–88). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muszyński, H. (2012). *Nauczyciel w świecie medialnym*. „Neodidagmata”, nr 33/34, s. 39–47.
- Nurczyńska-Fidelska, E., Klejsa, K., Kłys, T., Sitarski, P. (2009). *Kino bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR.
- Okoń, W. (1968). *Środki dydaktyczne i ich unowocześnienie*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 13–33.
- Ostaszewski, J. (1999A). *Film i poznanie: wprowadzenie do kognitywnej teorii filmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ostaszewski, J. (1999B). *Rozumienie opowiadania filmowego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Packer, S. (2007). *Movies and the modern psyche*. Portsmouth: Greenwood Publishing Group.
- Pajor, K. (2009). *Psychoanaliza Freuda po stu latach*. Warszawa: ENETEIA.
- Pawelec, D. (1992). *Baśń, mit i film*. W: M. Haltof (red.), *Kino lęków* (s. 119–132). Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Pisarek, J., Francuz, P. (2007). *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 165–188). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Plesnar, Ł.A. (1995). *Pić albo nie pić, czyli alkohol w kinie amerykańskim*. W: G. Stachówna (red.), *Wstydlive przyjemności, czyli po co — tak naprawdę — chodzimy do kina?* (s. 45—53). Kraków: UNIVERSITAS.
- Plisiecki, J. (1993). *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*. Warszawa: Centrum Animacji Kulturalnej.
- Proserpio, L., Gioia, D.A. (2007). *Teaching the virtual generation*. „Academy of Management Learning and Education”, nr 6, s. 69—80.
- Ptaszek, G. (2013). *Psychologia mediów — historia, obszar badań i perspektywy*. W: Ogonowska, A., Ptasek G. (red.), *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze* (s. 13—33). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rieber, R.W., Kelly, R.J. (2014). *Film, Television and the Psychology of the Social Dream*. New York, NY: Springer New York.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych: krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypczak, J. (1985). *Film dydaktyczny w szkole wyższej. Zarys teorii, metodyka stosowania i technika realizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobolewski, T. (2006). *Pułapka Brokeback Mountain*. „Gazeta Wyborcza”, 24.02.2006.
- Stevens, S.S. (1973). *Edwin Garrigues Boring*. Washington D.C.: National Academy of Sciences.
- Stępień, A. (1968). *Spór o istotę filmu*. „Zeszyty Naukowe KUL”, 11, nr 2, s. 33—42.
- Tyler, C.L., Anderson, M.H., Tyler, J.M. (2009). *Giving Students New Eyes: The Benefits of Having Students Find Media Clips to Illustrate Management Concepts*. „Journal of Management Education”, 33 (4), s. 444—461.
- Ustawa z dnia 30 czerwca 2005 r. o kinematografii, Dziennik Ustaw nr 132 z 2005 poz. 1111.
- Wedding, D., Boyd, M.A., Niemiec, R.M. (2014). *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne*. Przeł. K. Strzałkowska. Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Weil, A.T. (1963). *Social Relations at Harvard After Seventeen Years: Problems, Successes and a Highly Uncertain Future*. Pobrane z: <http://www.thecrimson.com/article/1963/6/13/social-relations-at-harvard-after-seventeen>.
- Winterhoff-Spurk, P. (2007). *Psychologia mediów*. Przeł. P. Włodyga. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wojciszke, B. (2009). *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zobowiązanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojciszke, B. (2011). *Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojnicka, J. (2010). *Kino — świat w obiektywie kamery*. W: W. Godzic, A. Drzał-Sierocka (red.), *Media audiowizualne* (s. 15—62). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Young, S.D. (2012). *Psychology at the Movies*. New York: John Wiley & Sons.

Summary

The main objective of this chapter is to analyze the relation of psychology and film, taking into account their common beginning and history. The author discusses the possibility of using movies in learning and teaching of psychology. He introduces the main concepts and controversies in the relation between psychology and film. In this chapter you can find comprehensive coverage of the relation of these two disciplines: psychology and the art of film — with examples and applications of the film. The author presents different reasons for the use of movies in education, discusses the dilemmas associated with it and gives practical tips.